

Educación Inicial: indagaciones acerca de las construcciones metodológicas en salas de 5 años
Artículo de María Luisa García Martel y Aníbal Roque Bar
Educación, Lenguaje y Sociedad EISSN 2545-7667 Vol. XVI N° 16 (Abril 2019) pp. 1-31
DOI:<http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161610>



Educación Inicial: Indagaciones acerca de las construcciones metodológicas en salas de 5 años

Fecha de recepción:
27/02/2018
Fecha de aceptación:
31/05/2018

Palabras clave:

educación inicial,
interacción
didáctica,
concepciones,
enseñanza,
aprendizaje,
construcciones
metodológicas

Keywords:

*initial education,
didactic
interaction,
learning
conceptions,
teaching
conceptions,
methodological
constructions.*

Initial Education: Inquiries about the methodological constructions in 5-year classrooms

María Luisa García Martel

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
ml.garciamartel@gmail.com

Aníbal Roque Bar

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
anibalrbar@gmail.com

Resumen

Este trabajo tiene por objeto presentar avances parciales de la investigación llevada a cabo en el marco del Proyecto: “Construcciones metodológicas en jardines de infantes: concepciones docentes e interacción didáctica”. El estudio se encuadra en los siguientes objetivos: a) Conocer construcciones metodológicas que se implementan en clases de jardines de infantes; b) Identificar las nociones de enseñanza y aprendizaje que los docentes de jardines de infantes ponen en juego al implementar las modalidades de enseñanza. En este contexto se indagó en diferentes jardines, con cuatro docentes voluntarias, titulares, de salas de 5 años de edad. Se realizaron observaciones de clases, entrevistas a las maestras, grupo de discusión ampliado con directores y supervisora. En tanto que los niños son actores sociales, y en esta situación particular asumen el rol de aprendices, se diseñó



Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución-NoComercial-CompartirIgual)
a menos que se indique lo contrario.

un dispositivo para su participación a modo de enfoque mosaico, con el objeto de que opinen sobre sus experiencias en las salas. En este sentido este artículo sintetiza ideas sobre la enseñanza, el aprendizaje y los contenidos, en torno a las construcciones metodológicas en todos los casos estudiados, hallazgos que se construyen a partir de la triangulación de la información obtenida.

This work aims to present partial progress of the research carried out in the framework of the research entitled "Methodological constructions in kindergartens: teaching conceptions and didactic interaction". The study pursues the following objectives: a) learn methodological constructions that are applied in kindergarten classes; b) identify the conceptions of teaching and learning that the teachers of kindergartens use when they have to implement the teaching modalities. In this context, the research was made in different gardens, with four headline volunteers teachers, class observations were made, also interviews with the teachers and extended discussion group including directors and supervisor. Because of the children being social actors, that in this particular situation assume the role of apprentices, a device was designed in order to get them to participate, in the form of a "mosaic approach", so they can talk about their own experiences in the classroom. This article synthesizes conceptions about teaching, learning and contents, that were found around the methodological constructions in all the cases that were studied; those findings were formed from the triangulation of the information obtained.

Introducción

El interés por el tema de las *construcciones metodológicas* (CM) en el marco de un proyecto de investigación deviene de inquietudes generadas en torno a la enseñanza, particularmente la enseñanza en la educación infantil. El contacto con la problemática se da a partir de una doble vía; por un lado, la vía de las prácticas pedagógicas observadas en establecimientos educativos del nivel y su correlato con información tomada de informes de alumnos futuros-docentes que asisten a las instituciones en carácter de ayudantes o practicantes. La cuestión de cómo se enseña en las salas de Jardines de Infantes fue ganando terreno en el camino de deliberaciones acerca de definir un objeto de estudio. Asimismo, desde el trabajo “¿Autonomía e Iniciativa en el aula? Un estudio en el Nivel Inicial y primer año de EGB1”, se puede percibir en salas de 5 años y 1er grado una tendencia que señala “escaso despliegue de un abanico de posibilidades...” (García Martel, 2007, p. 247) para el desarrollo de la iniciativa y autonomía en la apropiación de conocimientos. Por otro lado, la segunda vía que moviliza el deseo de avanzar en la temática se da al percibir en las planificaciones de docentes del Nivel Inicial cierto estilo para proyectar algunas formas clásicas, tradicionales, en la organización de las clases. Se destaca el predominio de secuencia típica, más bien lineal: 1) explicación, definición, 2) ejemplo, 3) ejercicios, realización (Sanjurjo y Rodríguez, 2005). Estas secuencias un tanto lineales que se advierten en el plano de lo escrito, del diseño de las clases, despierta el deseo de estar presente en el propio contexto de la clase y poder conocer y comprender como se despliegan las estrategias didácticas.

Construcciones metodológicas. Las relaciones forma-contenido en la enseñanza

Los aportes de Gloria Edelstein (2004) respecto de la imposibilidad de un método único en la enseñanza, resultan enriquecedores en tanto que se abre un campo de discusión en torno a las alternativas metodológicas

y la consideración de dos variables sustantivas: el contenido y la problemática del sujeto que aprende. Según la autora, la CM “no es absoluta, sino relativa. Se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella” (Edelstein, 2004, pp. 81-82). La autora señala que la construcción metodológica denota un carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares.

Gloria Edelstein y Adela Coria (1995, pp. 68-69) afirman:

la expresión “construcción metodológica” implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar dicha propuesta de enseñanza. Deviene así fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan.

Del mismo modo aluden a este tema los estudios de Jay Lemke (1997, p. 35), al investigar el desarrollo de clases de ciencias, expresando que en la interacción docente – alumno:

las relaciones entre preparación, pregunta, respuesta, evaluación y elaboración, a menudo se deben usar para armar correctamente las relaciones semánticas y el patrón general de la ciencia dentro del diálogo. En este sentido no son tan solo “forma”, son parte del contenido, parte del mensaje.

De acuerdo con Lemke (1997), queda claro que la presentación del “contenido científico depende tanto de las estrategias de interacción y de las estructuras de actividad como de la estrategia de desarrollo temático y del patrón temático en sí” (p. 35). Para el autor el diálogo científico tiene dos patrones; uno de organización representado por su estructura de la actividad y un patrón temático. La estructura de actividad es parte importante de la forma en que el contenido se enseña y se aprende. En esta misma línea, Gloria Edelstein y Edith Litwin (1993, p. 80) sostienen

que “la justificada preocupación por los contenidos (...) lleva en muchos casos a olvidar que la forma es también contenido (...)”.

En el caso de la Educación Infantil, las dos variables mencionadas, constitutivas de la construcción metodológica, toman un sesgo particular en el caso de la educación de niños y niñas de 45 días a 6 años.

Así, es menester revisar cómo opera este concepto en la Educación Infantil, en función de la especificidad propia de este ámbito educativo. Cabe señalar la necesidad de prestar vigilancia epistemológica a este concepto, en relación al contexto en que se desea utilizarlo reconsiderando, en el marco de esta investigación, la riqueza del concepto, las posibilidades que brinda a la educación infantil y redefinirlo desde las particularidades de ésta.

En el marco de las propuestas de enseñanza, y parafraseando a Edels-tein (2011), defino la CM como las articulaciones que se traman entre contenidos y las posibilidades de apropiación del mismo por parte de un sujeto particular. Se conforma a partir de un objeto de conocimiento y la estructura cognitiva y socio afectivo de los sujetos en situación de apropiarse de éste. La CM se genera en relación con un objeto de conocimiento particular, con sujetos particulares, en y desde contextos particulares.

Interacción didáctica y Concepciones

Estudiar las CM implica considerar necesariamente las interacciones en la enseñanza. En la mediación social cobra todo su sentido el concepto de interacción. Para definir la interacción adoptamos una definición de Peter Woods (1998), quien expresa:

las interacciones sociales son un proceso de elaboración. No de una mera respuesta a factores que inciden sobre la persona, tales como los de personalidad, las tendencias psicológicas, las normas sociales o los determinantes estructurales o culturales. La interacción humana

no es un mecanismo neutro que funcione motivado por fuerzas externas sino, más bien, un elemento formativo por derecho propio (p. 50).

Asimismo, es central traer a este marco conceptual un recorte de las definiciones de Sara Delamont (1984, p. 34), quien llevó a cabo en la década del setenta una serie de estudios bajo la influencia del interaccionismo simbólico: “la interacción es entendida como el ‘tome-y-dame’ diario entre el profesor y los alumnos. Es un proceso de negociación, un proceso sobre la marcha por medio del cual las realidades diarias de la clase son constantemente definidas y redefinidas”.

En esta línea, Peters Woods (1998) sostiene que “la interacción y la interpretación no son estáticas, ni están gobernadas por rasgos determinantes como serían las normas de un grupo”, por lo que “es necesario que los métodos de investigación tengan en cuenta “cierta sensación de flujo social (p.64)”.

Respecto de la actuación del docente, debemos reconocer que “se halla condicionada por su pensamiento, que no es reflejo de la realidad independientemente de él, sino de su construcción a lo largo de la historia” (Edelstein y Litwin, 1993, p. 83). En este contexto es que abordamos las concepciones docentes en nuestro estudio, adoptando la definición brindada por Moreno y Azcárate (2003), por la cual éstas son organizadoras implícitas de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan.

Retomando ideas de Elena Achilli (1990), este marco de referencia conceptual no pretende delimitar con precisión el campo observacional, sino que funciona como clarificador del objeto de estudio que abordamos definiendo los elementos centrales de la investigación.

Desde estas conceptualizaciones nos preguntamos ¿Cuáles son las construcciones metodológicas que se despliegan en las salas de educación inicial y cómo se estructuran en la interacción de la clase?; ¿Cuáles son las concepciones que subyacen en las modalidades de enseñanza

puestas en juego por los profesores de nivel inicial según las voces de los actores y las decisiones tomadas en la práctica?

Aspectos teórico-metodológicos

La investigación cualitativa se define como un paradigma que describe la construcción del conocimiento como un proceso interpretativo en el que el investigador busca identificar y reconstruir los fenómenos desde el punto de vista de los sujetos estudiados, a través de la interacción con él y de la comprensión de sus interacciones con otros sujetos en su contexto cotidiano y natural.

Enmarcados en esta perspectiva, se selecciona el método de casos para llevar a cabo esta investigación. Es sabido que los casos no generalizan la particularidad, pero es posible ver que en cada caso se expresa lo genérico. Propusimos en un primer momento trabajar con casos típicos, sugeridos por directivos o supervisores, pero finalmente trabajamos con casos inusuales, surgidos aleatoriamente por la voluntad de los docentes participantes, siguiendo el criterio de averiguar y aprender lo máximo posible (Stake, 1995).

Optamos finalmente por un total de cuatro docentes de diferentes jardines de Infantes, decisión que se sustenta en recortar la población a unos criterios de menor dispersión a fin de poder hacer un estudio exhaustivo de cada caso. Estos jardines de infantes se corresponden a contextos geográficos dispares, considerando la proximidad o no a un punto central que es la plaza de la ciudad: Jardín A (JA) , a 60 cuadras al oeste (O), pasando la ruta nacional que circunvala la ciudad; Jardín B (JB) a 18 cuadras hacia el sur (S), Jardín C (JC) a 15 cuadras hacia el noroeste (NO) y Jardín D (JD) el más próximo a ese punto central en un radio de 7 cuadras.

En estos casos el contexto socio económico y cultural es también dispar; en el JA un alto número de familias habitan viviendas precarias, compartiendo espacios con miembros de la familia ampliada (abuela, tíos, etc), tienen bajos ingresos logrados con trabajos asistemáticos,

doméstico y changas particulares, formación secundaria incompleta, en algunos casos familiares directos condenados a prisión por diferentes delitos. Gran parte de est@s niñ@s no acceden a cobertura social excepto prestaciones de salud pública, tampoco acceden a determinados espacios comunes de juego, de entretenimiento, a juguetes, equipamiento y servicio de redes de internet (Zona O); JB y JC , padres asalariados en relación de dependencia, en su mayoría trabajan en el estado, algunos con formación universitaria y en mayor parte secundaria completa, viviendas estándares, con conexiones de agua y luz, con posibilidades de acceso a otros servicios de comunicación, niñ@s que acceden a coberturas sociales, a ciertos equipos de tecnología, y tienen posibilidades de concurrir a entornos cercanos de juego y recreación, (Zona S y NO) ; y finalmente JD, céntrico, con un gran grupo de padres que tienen formación secundaria y superior completa, pueden ser comerciantes, funcionarios, profesionales particulares o en relación de dependencia, cuyos hijos disponen en su gran mayoría de un gran bagaje cultural al que acceden por las posibilidades de practicar diferentes experiencias extra curriculares formativas, o bien porque acceden a otros espacios culturales de entretenimiento. Cabe decir que en este contexto también asiste una minoría de niñ@s de un nivel socioeconómico y cultural menor, de barrios alejados a la institución, cuyos padres demandan el ingreso de sus hijos a ese jardín por cercanía física a sus lugares de trabajo.

En el marco de estas decisiones metodológicas y en virtud de abocarnos a la observación de situaciones de clases, y concretamente a las estrategias de enseñanza, delimitamos las situaciones de observación, que enfocaron procesos completos de enseñanza y aprendizaje según unidades didácticas o proyectos.

Observamos durante veinticinco días aproximadamente cada caso, considerando los desarrollos de unidades didácticas completas, decisión metodológica que se sustenta en la posibilidad de percibir diferentes momentos de desarrollo de un mismo tema o eje de contenido. Para el caso particular de indagación de creencias implícitas realizamos entrevistas a las docentes, buscando preferentemente mantener una conversación sin un guion preestablecido. En este abordaje metodológico organizamos un

dispositivo que combinó “expresiones” de l@s niñ@s, según sus posibilidades, respecto de lo que aprenden/hacen en el jardín; lo que hace/enseña la docente de la sala. Estas combinaciones de modalidades de obtención de la información corresponden en gran medida al formato del enfoque mosaico (Clark y Moss, 2001 citado en Macías Fritz, H, 2016).

En relación con el registro fotográfico como el filmico se tornó en un medio clave para recoger información, permitiéndonos posteriormente retrotraer en detalle las situaciones para el análisis. Finalmente, convocamos al grupo de discusión respecto de las interpretaciones surgidas de la investigación, esto como un aporte a la formación y como un espacio para negociar significados con los docentes participantes.

Descripciones e interpretaciones en torno a las modalidades de enseñanza

En el transcurso de más de cien días en jardines pudimos identificar situaciones de enseñanza diferentes, de marcada distinción en cuanto a tiempos, contenidos, agrupamientos, espacios y modalidades de enseñanza.

Por un lado grandes movidas, cambios y transformaciones, movimientos de salas enteras hacia un lado u otro del jardín, traslados de mesas y sillas al SUM, objetos de juego que pueden entrar y salir del espacio interior al exterior, reordenamiento temporal, esto denotaba que los segmentos temporales podían delimitarse en cualquier momento del giro circadiano previsto de tres horas, con excepción de la hora del refrigerio. Todo en las salas y patios sabe a flexibilidad, a transformación.

Se percibe disponibilidad corporal de las docentes para bailar, actuar, dramatizar, para andamiar el juego espontáneo, para contener, surgen propuestas lúdicas para recibir a l@s niñ@s cada día; se vivencia el placer de estar en el jardín.

En ese contexto, se manifiesta en l@s niñ@s la pulsión de movimiento, un desborde de saberes que fluyen en el juego en sectores, la curiosidad y el placer por conocer. Encontramos sujetos activos y protagónicos.

La intencionalidad en este escenario parece ser la creación de condiciones para “el encuentro”, para dar lugar al juego como actividad propia de l@s niñ@s (Sarlé, 2001), para la recreación, para la vivencia. Estas condiciones abarcan la provisión de espacios y momentos compartidos en distintos segmentos temporales de una jornada, agrupamientos libres, juegos en espacios exteriores con grandes materiales y aparatos a elección, juego libre en sectores, desayuno / merienda intersalas, entre otros. En el marco de estas decisiones docentes/institucionales se trabajan contenidos referidos a algunas pautas de conducta, de socialización, en un contextos totalizadores y culturales (Soto y Violante, 2005). Esos contenidos surgen desde las mismas actividades que se generan en tales escenarios, siempre a partir de situaciones ocasionales, a veces dependiendo del juego y los materiales y otras veces dependiendo de lo referido a la formación personal y social.

La presentación de estos escenarios es muy frecuente el el caso del JA, en este caso la docente (Tina; Entrevista, 12/2015) dice :

*cuando yo llegué acá (se refiere al jardín), no era el jugar en los rincones por jugar; habia muchos jardines que mientras ellos jugaban, vos te sentabas para pegar una notita, o aprovechabas para ordenar un armario (...) **acá era jugar, nada de tocar ninguna carpeta, ni un cuadermito...y me pareció hermoso poder involucrarme en los juegos** (el destacado es personal y denota la incidencia del contexto institucional).*

Evidentemente esta institución prioriza el juego, se ha propuesto una meta en este sentido, y se trabaja para ello. Agrega la docente: “Este año compramos el castillo inflable, el año pasado el multijuego (...) a veces se dice “*el de la periferia*” y se minimiza con la gente que reside y no podés, porque son niños, vos le tenés que dar felicidad. Vos les tenés que atender bien, no importa de que condición sean...”.

En la entrevista también se le preguntó a la maestra respecto del trabajo observado con nuevas tarjetas del nombre propio, si el mismo tuvo algún tipo de continuidad, a lo que responde:

*Sí, con algunos sí. Y otros no porque no les interesaba. Con los que le interesaba sí, nunca fue mi objetivo que lean el nombre (...) sí que reconozcan algunas letras del nombre (...) **si encontraban en algún libro de cuentos y yo ahí aprovechaba.. ¿cuál? a ver mostrame (el destacado es personal) porque le interesaba evidentemente; había otros nenes que no les interesaba (...) y si copiaban el nombre, algunos sabían de memoria.** (Tina, Entrevista, 12/2015)*

Con las expresiones destacadas se hace notar el carácter de ocasional del surgimiento del contenido, expresado en modo condicional “si encontraban” y se visualiza la fuente de dónde deviene el aporte, l@s niñ@s. Además se identifica un modo de intervención más bien para la verificación del saber, que a modo de reto o desafío para seguir aprendiendo.

En el JB se advierte también este tipo de escenarios y concepciones respecto de los contenidos y el lugar del juego. La frecuencia de estas propuestas es alta y a lo largo de las observaciones se percibió la fuerza del rol docente en los aspectos vinculares, socioafectivos y de expresos intereses infantiles, llegando a interrumpir y suspender un tema histórico para socializar la presencia de un animalito en la sala. Por tanto la investigadora pregunta en la entrevista: “Veo la importancia de lo afectivo en tus prácticas... por ahí lo conceptual ¿puede esperar?” A lo que la docente responde:

Sí, y yo creo que es la mejor manera de que se sientan seguros, para poder pasar a lo otro... porque si ya en la casa lo retan, ya vienen chillando (...) porque la mamá lo reta, me dice “éste”(…), por lo menos esas tres horas que están conmigo, para mí puede esperar lo demás. (Lagui, JB, Entrevista, 12/2015)

En otro momento la docente dice: “*si bien yo tengo que basarme en un reglamento (...) en un listado de contenidos, pero yo tengo que tener en cuenta también la realidad de ellos, el interés que tiene él*” (Lagui, JB, Entrevista, 12/2015)

Por otro lado, identificamos frecuentemente agrupamientos totales, tiempos homogéneos e idénticas actividades al abordar/presentar algún objeto de conocimiento nuevo, cuestiones que profundizaremos en este artículo.

Debemos decir que en un primer momento estas actividades parecen naturalizadas para sus actores y aún para los observadores, hasta que alguna experiencia vivida genera una comprensión súbita y se inicia un proceso de problematización. ¿Por qué presentar un tema nuevo a todos juntos, al mismo tiempo y con una sola actividad? Hay una forma de enseñar que se naturaliza, configurando una pretensión de homogeneidad en la mayoría de los casos estudiados. Decimos esto porque en el intercambio de la clase *l@s niñ@s* abren brechas para darle otra tonalidad a la homogeneidad esperada.

En estas condiciones hemos observado el desarrollo de los siguientes temas: La familia (2)²; El respeto a la diversidad cultural (3), Día del Maestro: Sarmiento (2); El barrio (1), Feria de ciencias: Nuestro Cuerpo: Cuidado de los dientes (1) Los daños que provocan las gaseosas (1) ; Fiesta Patria: 25 de Mayo (1), Día de la tradición (1), Las plantas (1); Frutas y verduras (1), Experiencia de articulación con escuela (3), La primavera (2), Efemérides Día del Himno Nacional (1), Charla en el centro de salud (1), Fiesta de cumpleaños (1). De los registros realizados identificamos escenas similares, que comienzan del siguiente modo:

13/10/16- . Familia. JC

Maestra: ¡Cola en la alfombra!². (Todos *l@s niñ@s* se dirigen a ese lugar y se van sentando. La maestra se sienta frente a *l@s niñ@s* junto al friso)

Maestra: *¿Cómo tenemos que sentarnos? (...) sin molestar al compañero. Aquí (señala al frente), mirando para aquí. ¿Qué hay de nuevo hoy aquí?*” (En referencia a alguna apoyatura visual, friso, lámina, o mirando materiales de ciencias, etc.)

De este modo, la situación de enseñanza intenta “echar a andar” en términos de Lemke. Este episodio se reitera, con pequeñas variantes en

algunos detalles superfluos, en todas las salas observadas al iniciar un tema o al explicarse alguna actividad para ese tema.

La frecuencia de estos agrupamientos es mayor en los jardines más próximos al centro (JC y JD), instituciones en las que los docentes desarrollan variadas actividades y contenidos muchas veces provenientes de demandas de instancias superiores, de capacitación o de extensión a la comunidad. Asimismo parece que esta organización depende también en gran medida del contexto de formación de las maestras y el lugar que le otorgan a los contenidos: Una docente (Nadia, JD; Entrevista, 12/2016) explica:

una de las cosas que para mí es indispensable es que los chicos estén atentos, tratar de tener la mayoría atentos (...) escuchamos de las chicas que vienen a observar acerca de estas “teorías más libres”, sino está interesado dejarlo... no pasa nada” (...) yo quiero que todo el grupo esté atento, porque... más vale que a unos les va a interesar más o menos, pero algo le puede llegar a quedar o puede aprender algo del grupo, (...) yo no me siento cómoda (...) he probado. Si yo llamaba a hacer una actividad en pequeños grupos, había nenes que no iban nunca a hacer la tarea por motus propio, era el juego y el juego (...) llegaba julio y no sabían nada, yo me sentía mal por eso (...) y dije por ahí si retrocedo y digo “voy a volver no más a tener el grupo”.

En relación con la interpretación del modo de enseñar, “todos juntos, se explica, se muestra en el pizarrón y luego van a la hoja”, la docente responde:

si, es un modo que nos enseñaron a nosotras, siempre nos decían las profesoras; “dale primero la actividad, no así porque sí, trabajarla antes en grupo, a ver el interés de ellos... los conocimientos previos, hacerla entre todos en el pizarrón, y después cada uno” (...) me gustaría ver otras formas de trabajar que funcionen. (Nadia, JD, Entrevista, 12/2016)

En relación al contexto institucional agrega:

aquí tenemos que hacer cosas por cumplir... eso allá (se refiere a otra provincia, escuela rural) yo no lo hacía (...) Aquí tenemos que terminar ya, tenemos que hacer esto, que el otro...por cumplir con el proyecto, por cumplir con los plazos, con el acto, con la evaluación, de esto, de aquello... (Nadia; JD; Entrevista; 12/2016)

Volviendo a la caracterización de ese tipo de actividades grupales, de esos episodios podemos recuperar elementos de una agenda didáctica ampliada y en este marco podemos citar: los tiempos, los espacios, los agrupamientos, los materiales, las actividades, los sujetos que interactúan.

Desde imágenes estáticas de las situaciones típicas grupales

La fuerza de las imágenes, más allá lo estático, permite un primer análisis global de las situaciones atrapadas por el *zoom* de la cámara. En estas escenas típicas, posamos la mirada en l@s niñ@s, en tanto sujetos que aprenden y en función de los cuales se deben definir las construcciones metodológicas. La inmovilidad solicitada es central, de momento que todos están sentados, por lo que pensamos en una concepción: “la inmovilidad garantiza la circulación (el movimiento) eficaz del saber” (Sachetto, 1987, p. 51). La postura de l@s niñ@s y su ubicación mirando a la maestra hacen notar que se pondrían en juego dos sentidos, a lo que se agrega la cara hacia el frente y la quietud de los cuerpos, al menos como prerequisite para que la situación de enseñanza se inicie. Parece ser muy importante pretender dar nulidad a las piernas, cuestión que se gana asignándole a una parte del cuerpo, “la cola”, un contacto obligado con alguna superficie, piso, alfombra o bien silla.

La idea del movimiento como sexto sentido no cobra significación. Todo está preparado para “atender”, esto es “suspender el curso

espontáneo de nuestras representaciones, impedirle a nuestra consciencia que se deje llevar por ese movimiento discursivo al que tiende, en una palabra, violentar algunas de nuestras más imperiosas inclinaciones” (Durkeim, 1976, en Remedi y Cols, 1988, p. 18). En esta instancia de “tema nuevo” hay que poner en juego la mente y la atención, y por tanto quedarían fuera de rango las ideas de “unicidad cuerpo-mente” y “comunicación (...) a través del cuerpo que experimenta, conoce, dialoga e investiga.” (Gutierrez y Castillo, 2014, p. 36)

No obstante, desde una perspectiva dinámica y un análisis micro de la situación, mostraremos más adelante como se arreglan l@s niñ@s para evitar, en parte, esta inmovilidad y declararla realmente “una pretensión”.

Continuamos con la descripción del espacio, que obviamente es un espacio compartido, al que suele denominarse de nucleamiento, dentro de la sala o también en el SUM. La forma de agrupar es tipo auditorio, un/a niñ@ junt@ a otr@, y puede concretarse por sala, intersalas o totalidad de salas, trabajando entonces con un número mínimo de 20 niñ@s aproximadamente o trabajando en el SUM con cuatro o cinco salas, con total aproximado de 80 niñ@s. Paradójicamente todos los sectores de juego de una sala de jardín quedan “inmutables”, sin habitar cuando se inicia un tema, lo que da cuentas con claridad que el juego y la enseñanza no se encuentran para estas ocasiones.

Visibilizamos el tiempo en su relación con los aprendices, esto es el tiempo simultáneo de la actividad, todo a la vez, sin elección. Es inevitable pensar en una simultaneidad como dispositivo institucional, la cual asegura “la vigilancia y el control de los cuerpos infantiles como una de las funciones principales del maestro” (Scharagrodsky, 2007, pp. 4-5), más aún cuando es imperioso que “la clase eche a andar”.

Salimos de la escena “fotografiada” y nos aferramos al registro audiovisual o el transcripto, pasando a la perspectiva dinámica de la situación. La clase está por “echarse a andar”, pero... ¿qué ocurre cuando estas situaciones cobran sonido y movimiento?

Desde la dinámica de la clase

El siguiente fragmento de registro representa una duración de 1,40 minutos, e ilustra cuando las docentes de un turno completo quieren comenzar a trabajar el tema de la primavera:

22/09/15. Primavera. Lali; JC.

L@s niñ@s están sentad@s en la sala, a pedido de las maestras, algun@s en el piso, ot@os en sillitas, hay cuatro docentes. Hay aproximadamente 70 niños del turno tarde, 4 salas, Algun@s niñ@s están sentados en el piso, adelante, y otr@s en sillitas, más atrás.

Una docente, Maestra 2, se dispone con el equipo de reproducción digital. Se ven imágenes de presentación de un video.

Maestra 1: (al frente conduce la clase) **Tomo la voz... y me la guardo acá en el bolsillo (hace que guarda algo) nadie habla, a ver acá están las voces. sshhh shhh** (el destacado es para retomar más adelante)

Niños: (imitan a la maestra en los movimientos y gestos)

Niños: = hablan =(en simultáneo)

Otros niños: chis chis chis (se rien)

Niña: (está mirando para atrás, de pronto se levanta como para cambiarse de lugar, levantando bien las piernas para no pisar a nadie y con los brazos en posición de equilibrio, sale hacia el baño de la sala)

Maestra 2: **Lautaro tu voz quedó allá en el bolsillo de la señora**

Se hace un poco de silencio

Maestra 1: **muy bien, la sala amarilla, a ver... la sala amarilla levanta la mano.**

Todos l@s niñ@s se mueven de algún modo, se acomodan, se tocan el pelo, lo tocan al niño de al lado.

Maestra 2: **sala amarilla levanta la mano**

L@s niñ@s levantan las manos.

Maestra 1: **Solamente l@s niñ@s de sala amarilla eh? van a responder.**

Se siente un gran barullo

Niña Sari: (se ríe con su compañera, ambas están sentadas en dos sillitas)

Maestra 2: Saaari (llama la atención de la niña)

La niña se calla.

Maestra 1: bien bajen ahora (se refiere a las manos), qué día es hoy?

Niño: lunes

Varios niños: lunes

(Mientras tanto una niña se para y se acerca a hablar con la docente que manipula el equipo)

Maestra 1: luuuuunes, es el primer día de la semana, primer día, día lunes, decimos todos con las manos a ver.

Niños: lu-nes (hacen palmas)

Niño: uno, dos

Maestra 1: muy bien, la fecha, alguien sabe qué fecha es hoy?

Niño: lunes

Maestra 1: alguien sabe? No, ése es el día, día lunes.

Nadie responde (Mientras tanto otra niña se para y pasa por delante y encima de los que están sentados en el piso)

Maestra 3: Cuidado no le vayas a pisar.

Un niño está sentado en el piso, mirando para atrás y estira su mano hasta tocar la cara de una niña que mira para el frente, desde su silla.

Maestra 1: bueno les cuenta la seño, veintidós

Niño: treinta y dos

Maestra 1: veintidós

Maestra 2: veintidós

Niño T: seño me molesta el Gaby

Maestra 1: escuchen eh, del mes de septiembre, pero saben porque les estoy diciendo esto?

Niños: =hablan= (en simultáneo)

Niña Anita: (conversa con un niño)

Maestra 2: Anitaaaa

La niña la mira, se ríe y se calla.

Maestra 1: porque ayer, ayer cuando ustedes no vinieron al jardín, comenzó una estación nueva, alguien sabe?

Evidentemente las docentes estaban haciendo la invitación a iniciar la clase y buscaban la cooperación de los alumnos, pero los intentos de “salidas” eran dificultosos. En principio se trata de crear las condiciones que se consideraban necesarias: Sentados en dos niveles (piso y sillas para ver bien); mirando al frente donde se reproduciría el video, que ya estaba preparado; en silencio. Recuperamos lo expresado por la docente para ilustrar: *“Tomo la voz... y me la guardo acá en el bolsillo (hace que guarda algo) nadie habla, a ver acá están las voces... sshhh shhh; pausando el orden de participación dice: “muy bien, la sala amarilla, a ver... la sala amarilla levanta la mano”*

Previamente las docentes requerían de l@s niñ@s: sentarse (S), atender (A), mirar (M) y escuchar (E), lo que identificamos con frecuencia en el cuaderno de campo como “S.A.M.E”. Lograr la atención de tod@s, la quietud de los cuerpos y el silencio son cuestiones difíciles de alcanzar y especialmente de mantener durante la clase.

Una vez que se dieron esas pautas, comenzaron las preguntas para ubicar el tema temporalmente; retomamos del mismo registro:

“bien bajen ahora (las manos), ¿qué día es hoy?”; “muy bien, la fecha, alguien sabe qué fecha es hoy?”; “bueno les cuenta la seño, veintidós”, “escuchen eh, del mes de septiembre, pero saben porque les estoy diciendo esto?”; “porque ayer, ayer cuando ustedes no vinieron al jardín, comenzó una estación nueva, alguien sabe?” (22/09/15. Primavera. Lali; JC)

Si consideramos que las situaciones de enseñanza se echan a andar cuando los maestros pueden mencionar el tema o la actividad, podemos apreciar que este comienzo implica grandes peripecias y tiempos interesantes hasta que se escucha: ***“comenzó una estación nueva, alguien sabe?”***.

Identificamos claramente la modalidad de enseñanza, que es verbal,

con apoyo visual, implicando ojos y oídos, lo que se demuestra en otras situaciones con expresiones como: “los ojitos y oídos aquí”; “abrimos nuestros oídos y escuchamos lo que dice la seño”; “¿qué ven aquí?” (Registro de Observación; Lali, JC, 19/09/15. Cumpleaños).

Como ya dijimos, es necesario que estén en una posición determinada para aprender el tema nuevo, “sentad@s”, con las variantes que l@s niñ@s le dan a las posiciones y movimientos de sus piernas, sus rodillas o sus pies, pero la “cola” apoyada en una superficie al mismo nivel, en general bajo. Esto da cuentas de la indicación de suspender la pulsión de movimiento de l@s niñ@s, decisión que prima en estas situaciones.

En relación con los recursos, el friso o un video sirven en muchas ocasiones de disparador, y en este caso el material seleccionado (video primavera) resultaba atractivo y daba lugar a la participación de l@s niñ@s, aunque las respuestas debían ser “por sala”. En general los diálogos son de tipo triádico, lo que ilustramos seguidamente con un registro, tratándose de un intercambio en torno a un interrogante planteado. Se advierte una estructura, al decir de Lemke, de por lo menos tres partes, pregunta profesor (PP), respuesta de alumno (RA), evaluación del profesor (EP):

Siguiendo con el tema de la primavera, la docente presenta sonidos de la primavera que hay que identificar.

22/09/16. Registro de Observación; Video primavera. Lali; JC.

Maestra 1: ¿Qué vamos a hacer ahora? Vamos a escuchar porque hay que adivinar los sonidos que trae la primavera

(se recorta un fragmento del registro por cuestiones de longitud)

Comienza la reproducción del video que tiene imágenes fijas con voz que plantea la adivinanza

La primera parte el video dice: “cantan en el cielo, cantan en las ramas”. (Se ven pájaros en la escena. La docente para el video).

Maestra 1: escuchen, cantan en el cielo, cantan en

(se recorta un incidente entre niños).

Niños: =cantan en las ramas=(superponiendo con la docente)

Maestra 1: a ver quién será? (PP)

Sigue la reproducción del video, dice: "Y a mí me alegran todas las mañanas". (Detienen el video en imágenes de bosques y pájaros).

Maestra 1: ahí está, pregunta! , adivinanza para la sala celeste, a ver...

Vari@s niñ@s:= yo, yo, yo= (superponiéndose a la maestra)

Maestra 1: (sigue) ese sonido que escuchamos de quiénes serán?

Niña: de los pájaros (RA)

Maestra 1: de los pájaros, muy bien, un aplauso para la sala celeste (EP)

Maestra 2: muy bien Sari (EP)

Niña: ahora yo seño.....

Docente 1: ahora vamos a ver, vamos a ver

Este diálogo registrado se orienta hacia la resolución de la adivinanza, finalizando con una inmediata intervención de valoración de las docentes, habiendo logrado que una niña o varios respondan a la vez. No obstante, quedaron otr@s niñ@s sin posibilidades para responder según sus tiempos, los tiempos personales para comprender.

Es interesante ver que las docentes deciden "cortar" la adivinanza para ver qué evocan l@s niñ@s, preguntando: "cantan en...", "asegurándose" con esta pregunta que ell@s siguen la exposición. Se produce entonces un tipo de diálogo que busca la evocación en torno a la primera parte del enunciado de cualidades, y posteriormente un segundo momento que aporta más características a la resolución, destacándose en el registro: pregunta profesor (PP), respuesta de alumno (RA), evaluación del profesor (EP).

Lemke (1997, p. 181) advierte que este tipo de diálogo "no debe ser usado como el principal medio para introducir nuevos contenidos temáticos", que no es el "ideal", en tanto que ese formato cierra las posibilidades de intercambio y construcción de conocimientos con una evaluación docente.

En cuanto a lo que se enseña, en este caso son contenidos del entorno natural, acerca de la primavera, ámbito de experiencia cultural, natural y tecnológico, reconocimiento de los principales cambios y procesos que se

registran en el ambiente natural cercano según el Diseño Curricular Provincial (2013). La misma lógica de enseñanza se sigue en otros núcleos de contenidos: temas de fiestas patrias, la salud, la familia, las plantas, frutas y verduras, entre otros. Por tanto, esta modalidad tiende a que el conocimiento se presente como “ajeno” a l@s niñ@s, lo que se sustenta en lo observado y en las conversaciones⁴ mantenidas con ell@s. En este sentido, retomamos las respuestas de una niña respecto de *qué se acordaba de lo que se dio en el Jardín sobre “la diversidad cultural”*. Para iniciar el tema habían trabajado en el SUM con una exposición dialogada, con friso alusivo, luego vieron videos de Paka Paka, ambas actividades con todas las salas juntas y posteriormente hicieron otras actividades durante tres días. La niña, ante la pregunta, miró a su interlocutor con cara de no entender o no recordar, y dijo: ¿“qué”?; entonces éste le reiteró, “de la diversidad”. Inmediatamente ella dijo: “de la que... ¿qué?”, haciendo un gesto de desconcierto y agregando luego de una pausa larga: “se me borró la mente”. Entonces el investigador le recordó elementos concretos que le ayudaran a evocar, y le comentó que había unas “casitas como las de los habitantes de los pueblos originarios” (tipo maquetas); en ese momento ella conectó-en apariencias- el recuerdo, se iluminó su cara y agregó: “¡Ah! ¿Vos decís la casita que trajo la Helenita?”

En términos de Achilli (2000) podría caracterizar a esos “aprendizajes” como “enajenados” de los alumnos, transmitidos desde las verbalizaciones y las imágenes, pero seguramente no “apropiados” por l@s niñ@s, tal como indica la respuesta de la niña entrevistada. Estos contenidos imbricados en esas modalidades de enseñanza, contribuyen a generar “conocimiento frágil” en términos de Litwin (2008), y muchas veces “pensamiento pobre”.

En esta perspectiva dinámica recuperamos nuevamente la cuestión del tiempo, más allá de la simultaneidad y los tiempos personales. Nos referimos ahora a la duración de los tiempos, los cuales se visualizan laxos y extendidos en el inicio, y así se viven hasta el final de la “exposición” del tema.

¿Por qué tan persistentes estos rasgos de homogeneidad en un contexto de jardín de infancia dónde todo el ambiente invita a jugar por su

“textura lúdica”? (Sarlé, 2001)

Tiempos extendidos, espacios comunes, cantidad de niños, estrategia verbal, apoyo visual o audiovisual, conocimiento frágil y simultaneidad generan un contexto especial que- en principio- está sostenido por l@s maestr@s con las primeras intervenciones, convencidas de que l@s niñ@s deben “trabajar la capacidad de escuchar” y “que es solo un ratito que quedan sentados”, según sus opiniones en el grupo de discusión. Ya en el avance de la clase el diálogo se torna bidireccional la mayoría de las veces, todos quieren decir algo que finalmente va dirigido sólo a la maestra, y los tiempos de espera se extienden, por tanto comienzan a inquietarse. L@s niñ@s no parecen “atrapados” por el tema, más bien impresiona que simplemente “esperan” que el tiempo transcurra entre participaciones individuales con l@ docente. Este tipo de actividades no “enciende” los rostros infantiles, que miran, un tanto distraídos y con cierta indiferencia la apoyatura visual. Tal como dice Scharagrodsky (2007, 12) retomando aportes de Mac Laren (1993): “El aprendizaje no es solo cognitivo sino, fundamentalmente, somático, en el que la opresión deja sus rastros no solamente en la mente de las personas sino también en sus músculos y en sus huesos”

Consideramos, por lo antes mencionado, que en este tipo de situaciones, emociones y mente se separan, “hacemos escuela sin hacer caso al plano afectivo, sin conectar el “piso de arriba” con el “piso de abajo” (Díez Navarro, 2013, p. 44) denotando concepciones sobre los modos de conocer. Es pertinente rememorar un fragmento de aquel encantador escrito de Loris Malaguzzi⁵, Los cien lenguajes de l@s niñ@s:

“La escuela y la cultura
le separan la cabeza del cuerpo.
Le dicen: de pensar sin manos
de actuar sin cabeza
de escuchar y no hablar
de entender sin alegría
de amar y sorprenderse
sólo en Semana Santa y en Navidad”.

Para seguir profundizando estas ideas seguimos con las estrategias de l@s niñ@s para que la pretensión de homogeneidad e inmovilidad se resquebraje, y en cierta medida, “falle” ¿Qué ocurre entonces en esta dinámica que homogeneiza y divide “la cabeza del cuerpo”?

Claramente nos aporta Calmels (2011, p. 13) que “la reacción ante los mandatos dominantes relacionados con el ordenamiento es la “transgresión” (...) “se fuerzan los límites, se modifican los márgenes”. Y l@s niñ@s transgreden... Advertimos dos cuestiones al estar juntos, nucleados en auditorio, en los sectores “para enseñar y aprender”: Un ser social buscando interacciones y un ser social buscando la vivencia de su propio cuerpo y la canalización de la pulsión de movimiento.

Por un lado, parece no haber nada mejor que tocar o hablarle -muchas veces en el oído- al compañero de al lado, de atrás o de adelante, buscar el contacto con otros parece ser lo más cautivante, más aún si esos otros le devuelven la mirada o el roce con el cuerpo. Aparecen los “circuitos paralelos al circuito formal de comunicación” (Manrique, 2014, p. 26), los que pueden ser orales y gestuales, en conexión con alguien para: abrazarse, tocarle el cabello, tocar zapatillas ajenas, desatar cordones, guiñarse los ojos, sacar la lengua, entre otros.

Por otro lado, la necesidad de volver hacia su propio cuerpo y la pulsión de movimientos hacen que l@s niñ@s, mientras escuchan, se toquen el pelo, las orejas, lleven las manos a la boca, o practiquen movimientos de modo reiterativo: balanceos sobre sí mismos, equilibrio sobre rodillas, brazos hacia arriba y atrás, juegos de movimiento con manos, brazos, pies, boca y realizan todos los intentos de que la cola se desprege del piso, o bien si eso no sucede, que se mueva cual eje vertical u órgano de traslado.

Esta mirada hacia l@s niñ@s nos impulsa a tomar como referencia algunos elementos de la semiótica, en particular la proxémica, en tanto **estudio de la organización del espacio en la comunicación a través de las relaciones de proximidad, de alejamiento, etc.** entre las personas y los objetos **durante la interacción**, las **posturas** adoptadas y la existencia o ausencia de **contacto físico**. **Hay en las salas una proximidad pensada probablemente para mejorar el contacto con l@s niñ@s,**

pero a la vez, es percibida por ell@s como una “gran oportunidad” de encuentro o desencuentro con los pares o la misma maestra. Se dan distancias íntimas (Hall, 1969), de escasos centímetros de diferencia, donde la comunicación se realiza a través de la mirada, el tacto y el sonido.

¿Qué hace la maestra en estas situaciones? Se enmarca el diálogo para la “enseñanza del tema” con miradas especiales, tonos de voz que bajan y suben con una calidad de sonido que es inevitable atender, gestos grandilocuentes, esforzándose la maestra para recrear formas para mantener la atención. De a momentos, se teje una trama que cruza intervenciones referidas a conocimientos, saberes referidos a objetos disciplinarios y cuestiones de formación personal y social. Saber ser, saber comportarse... Por la particularidad de los contenidos en la educación inicial, se presentan finalmente dos “patrones temáticos”, siguiendo aportes de Lemke (1997). Se inicia una situación de enseñanza abordando experiencias para la comunicación, el lenguaje, el conocimiento del medio, entre otros, pero irrumpen ciertos acontecimientos vinculados a lo actitudinal, a la formación personal y social - ¿al disciplinamiento?- que “desentonan” con el tema. Son frecuentes las expresiones tales como: “*sentate*”; “*tirá el chicle*”; “*no la molestes*”; “*así no, uds saben que eso no se hace*”; “*cuidado que le pisas la mano*”; “*¿qué hacés parado? Tenés que sentarte*”; todas acompañadas de un lenguaje corporal muy marcado. En ocasiones estas expresiones se tejen con el tema que se trata, sin de dejar de “hilar” las ideas.

Con la palabra las maestras mantienen los dos patrones temáticos en superposición, sin interrupciones, lo que ilustramos del siguiente modo: “*Habíamos dicho que en la primavera... Tiago dijimos que no molestamos al compañero... ¿qué dijimos que pasa en la primavera?*” (Registro de observación, 23/09/15. Primavera 2. Lali, JC) En la trama temática se introducen intervenciones para direccionar las conductas infantiles desde la verbalización de la docente.

También se alternan temas con gestos sin palabras alusivas, gestos que ocurren sin interrumpir algún desarrollo temático, en estos casos respecto de la atención, la seguridad, la inmovilidad, el orden. Hay que

destacar que las docentes se valen de todas las formas posibles de comunicación, y en ocasiones, con la palabra siguen el primer patrón temático y con el gesto introducen el otro patrón temático: *“entonces vamos a decir los integrantes de la familia de cada uno (mientras mira a unos niños y hace gesto de silencio con el dedo índice sobre los labios) escucharon cuántos integrantes son en la familia de...?”* (Registro de observación, 13/10/15. Familia. Tina, JA).

Asimismo, se puede producir una suspensión transitoria del tema objeto de la situación de enseñanza, realizando intervenciones para pensar y dialogar respecto de las conductas de l@s niñ@s. La docente interrumpiendo lo que venía expresando del tema dice, por ejemplo: *“¿Corresponde que hagan (xx)...? ¿Por qué le pegaste? ¿Qué pasa con esos dos niños?; ¿les parece que eso se hace...?”*

Es interesante ver que l@s niñ@s son capaces de seguir ambos patrones y ambos lenguajes de la maestra durante una parte de la situación. No obstante, cuando posamos la mirada solamente en ell@s, advertimos en un momento cierta desconexión del tema, cierta efervescencia entre ellos mismos, cierta ebullición ¿Por qué ocurre esto?

Evidentemente tal como se plantea la situación, entendemos que se genera en l@s niñ@s cierta exigencia y presión desde afuera, ¿y arriba?, con las demandas solicitadas referidas a S.A.M.E, pero al cabo de un lapso de tiempo, diferente según cada niño, parece ser que generan cierta presión desde adentro de sí mismos, ya por la sujeción de sus cuerpos a un punto determinado del espacio, el lugar de la cola, ya por el deseo reprimido de moverse y conversar, ya porque el contenido no resulta significativo respecto de sus saberes e intereses. Llega un punto en que irrumpen de algún modo, cada uno en su modo y aduciendo diferentes motivos. Esta cuestión remite a imágenes de la geología, al paroxismo⁶ volcánico, dado que l@s niñ@s parecen entrar en proceso de “erupción”, con pequeñas “explosiones”, proceso discontinuo pero persistente ¿Acaso creamos las condiciones para que ell@s se conviertan en “pequeños volcanes”?

En este sentido es de admirar la habilidad de la maestra para seguir el tema, contener, atar cordones, abrazar, cambiar de lugar, disciplinar,

controlar, seguir el tema, calmar dolores, autorizar ir al sanitario, etc, etc. Hay en ellas una atención flotante y una combinación experta de intervenciones verbales, gestuales y posicionales, únicas en su tipo.

Consideramos que la misma cercanía buscada para la simultaneidad es la que juega “en contra” de la quietud pretendida; a ello se suma la probable falta de significatividad de los contenidos seleccionados, la modalidad expositiva y el dialogo triádico. La revisión de las conductas infantiles a través de los archivos filmicos nos lleva a imaginar que al interior de ellos hay un “magma” que levanta temperatura y en un momento irrumpe con todo el poderío, pleno de deseos y necesidades, ajeno en gran parte a eso que “se habla” y que discurre en un tiempo un tanto prolongado.

Para ir cerrando estas interpretaciones, recuperamos un aporte de una docente en el grupo de discusión (GD), al presentarles este rasgo de homogeneidad y la distancia entre “piso de arriba” y “piso de abajo”. Dice la docente:

si yo veo que no me escuchan, y bueno yo soy (...) la que en algo no le estoy dando (...) en la tecla o algo le estoy fallando. Buscar alguna alternativa (...) a veces no escuchan porque soy yo la responsable, que no estoy buscando la manera de atraparlos, de enamorarlos, de que quieran estar cautivados...(GD; Lali, JC, 12/2016)

Conclusiones

Las construcciones metodológicas suponen un docente autónomo que, sustentado en orientaciones curriculares, toma decisiones estratégicas respecto de qué enseñar y cómo enseñar. Dichas construcciones son situacionales, pues son *ad-hoc*, en ciertos contextos, con determinados sujetos y con ciertos contenidos o, dicho de otro modo, son casuísticas.

En los casos que analizamos se advierten matices al interior de lo que

los maestros hacen ocasión de gestionar la producción de conocimiento en la sala, algunos más próximos y otros más lejanos a las nociones en torno de las construcciones metodológicas. Así, el docente parece expresar dos maneras de entender al sujeto que aprende, según cuál sea la escena en la que se sitúa el aprendizaje, sujeto receptor y poco interactivo en ocasiones, sujeto activo y protagonista en otras.

La distinción entre una y otra clase de sujeto parece estar de la mano respecto de qué es lo que debe aprender. Si el objeto está en vínculo con lo planificado para el aula, el sujeto recibe información del maestro transmisor en un esquema de clase más o menos rígido, independientemente de qué se esté enseñando. Si por el contrario, el contenido surge espontáneamente, la flexibilidad impera y el sujeto se expresa libremente. Pareciera que el contenido pautado, prescripto y planificado impone restricciones a las que el maestro se debe atener. Para ello recurre a formas invariantes donde los conceptos en juego no definen sus acciones, cuestión que se advierte como un verdadero obstáculo para el logro de construcciones metodológicas pertinentes.

Al decir de Howard Gardner (1996) el sujeto de la educación infantil adquiere una gran cantidad de conocimientos a través de la exploración regular y activa del mundo, logrando comprensiones intuitivas. Agrega el autor que “al combinar sus modalidades sensorio motrices de conocer con sus capacidades de utilización de símbolos de primer orden y las inteligencias emergentes, l@s niñ@s pequeños llegan a pensar los objetos, acontecimientos y personas que le rodean de un modo coherente” (Gardner, 1996, p. 95). Si se asume lo expresado por el autor, l@s maestr@s no estarían creando las mejores condiciones a la hora de enseñar lo planificado, pues la posibilidad de explorar solo se sustanciaría cuando el aprender se da de modo espontáneo.

Tal parece que aprender verdaderos conceptos no admite flexibilidad, que el contenido importante no puede desviarse ni puede tomar cursos imprevistos, y que explorar no va en consonancia con la producción de conocimiento sustantivo. Así, sólo la rigurosidad del dispositivo garantizaría el acceso al buen conocimiento, para lo cual el maestro deberá prever y distinguir adecuadamente los niveles del saber en juego, los

modos de vínculo con el objeto y las posturas subjetivas del aprendiz en cada una de las dos situaciones.

Así como la rigidez de la forma se impone sobre el contenido cuando de conocimiento se trata, del mismo modo, los límites difusos de los conceptos se imponen por sobre la precisión de las nociones desplegadas. Pareciera que lo que se enseña adolece con frecuencia de rigurosidad epistemológica al haber cierto apartamiento de las imposiciones disciplinares respecto de sus objetos, tal vez bajo el supuesto de que la inmadurez del niño dificultaría el acceso a los conceptos que se pretende enseñar.

No puede soslayarse que los casos analizados transcurren en contextos institucionales que aportan matices a las tensiones entre los esquemas rígidos o flexibles a los que acude el maestro a la hora de enseñar. Así, allí donde el contexto social es desfavorable, hay un privilegio de lo lúdico y cierto desdén respecto de lo conceptual, en el supuesto de que dicha actitud fortalecería el desarrollo de los niños en sus respectivos ámbitos; como también que en la institución del centro de la ciudad, el juego tiene menos expresión y la presencia del contenido es relevante, sobre todo porque éste debe ser demostrado fehacientemente a los padres a través de las carpetas o las exposiciones de sus trabajos. En estos términos, la demanda de la gestión escolar, los supuestos sociales y las ideologías se cuean explícita o inadvertidamente en las definiciones operantes en las construcciones metodológicas del docente.

En un solo caso se advierte que el maestro obtiene provecho de situaciones lúdicas, momentos en los que introduce ciertos contenidos por fuera de los esquemas habituales. En los demás casos, pareciera que el juego se trata de una actividad azarosa que no admite enseñar. Así, lo lúdico es parte de las construcciones metodológicas sólo en el caso que se incorpore casualmente algún contenido, momento en el cual los procesos de enseñanza y aprendizaje podrían imbricarse. Caso contrario, lo lúdico solo va “en paralelo”, sólo es un canal para la afectividad, lo que resulta en negar su *status* metodológico en el espacio didáctico.

Lo concluido respecto del quehacer de las maestras en el aula parece mostrar que acuden a ciertas formas fijas históricamente construidas,

pero sin sucesivas reconstrucciones en virtud de las características de sujetos y contextos. Es posible que esto se deba al peso de las tradiciones del nivel definidas en torno de otros paradigmas que, aunque superados conceptualmente, siguen arraigados en las prácticas docentes.

Referencias bibliográficas

- ACHILLI, E. L. (1990). *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. CRICSO. Fac. de Humanidades y Artes. Rosario.
- ACHILLI, E. L. (2000). Aprendizajes y práctica docente. En *Concepciones y prácticas en el aprendizaje y la enseñanza*. Revista: Ensayos y experiencias, Nro. 33. Pp.18-25.
- CALMELS, D. (2011). *Espacio Habitado. En la vida cotidiana y la práctica profesional*. Rosario: Homo Sapiens.
- DELAMONT, S. (1984). *La interacción didáctica*. Madrid Cincel – Kapelusz
- HALL, E. (1969). *La dimensión oculta*. Buenos Aires: Siglo XXI
- GUTIÉRREZ, E. y CASTILLO, J. A. (2014). Reflexiones sobre la concepción del cuerpo y del movimiento para una educación integral de la primera infancia; *Praxis Pedagógica*. ISSN 0121-1494 . No.15, pp. 15-42.
- EDELSTEIN, G. (2004). Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo. En: CAMILLONI, A. y otras, *Corrientes didácticas contemporáneas*. pp 75-89. Buenos. Aires: Paidós.
- EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires: Kapelusz.
- EDELSTEIN, G. Y LITWIN, E. (1993). Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario. *Revista Argentina de Educación* Nro 19. Pp.79-86.

- DÍEZ NAVARRO, M. C. (2013). "El maestro debe preguntarse: ¿Qué les puedo dar?". *Cuadernos de Pedagogía* 434. Pp. 40-45.
- GARCÍA MARTEL, M. L. (2007). ¿Autonomía e iniciativa en el aula? Un estudio en el nivel inicial y primer año de EGB1. *Coloquio de Estudios Sociales*. UNNE. CES. Pp.225-248.
- GARDNER, H. (1996). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- LEMKE, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- MANRIQUE, S. (2014). Relatos de experiencias personales en el jardín de infantes potenciados por un dispositivo de formación docente. *Panorama*, 8(14), 20-32.
- MACÍAS FRITZ, H. (2016). Niños de preescolar participando en la investigación educativa mediante el enfoque mosaico. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 71 (2016), pp. 197-216 - OEI/CAEU
- MORENO, M. y AZCÁRATE, C. (2003). Concepciones y creencias de profesores universitarios de matemática acerca de la enseñanza de ecuaciones diferenciales. En *Enseñanza de las ciencias*, vol. 21, N° 2, pp. 265-280.
- REMEDI, E. y COLS, C. (1988). *Temas universitarios. La identidad de y una actividad: ser maestro*. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco. México
- SACHETTO, P. (1987). *El objeto informador: Los objetos en la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- SANJURJO, L. y RODRÍGUEZ, X. (2005). *Volver a pensar la clase: las formas básicas de enseñar*. Rosario: Homo Sapiens.
- SARLE, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Noveduc.
- SCHARAGRODSKY, P. (2007). El cuerpo en la escuela. Programa de

capacitación multimedial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

STAKE, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Londod: Sage Publications.

SOTO, C. y VIOLANTE, R. (2005). *En el Jardín Maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

WOODS, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona. Paidós

Notas

1. Usamos esta expresión para evitar una distinción entre géneros.
2. El número indica las veces que fue observado en la totalidad de observaciones.
3. En otros registros dicen: “¡Cola en el piso!”, o bien: “¡Sentaditos!”
4. En el marco del enfoque mosaico.
5. <http://laeducacionenlosojosdelorismlaguzzi.blogspot.com>
6. Fase culminante de un plegamiento o movimiento geológico. Erupción con carácter explosivo.